

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

"Le competenze trasversali per il dialogo"

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/135621> since

Publisher:

Ananke

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

LE COMPETENZE TRASVERSALI PER IL DIALOGO

Sul piano formativo la chiave di lettura delle Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo è rintracciabile nel costrutto di competenza. Una scelta molto più esplicita rispetto ai due testi precedenti (quello del 2004 e quello del 2007), in cui il termine compariva in modo più timido ed ambivalente, e che si pone in linea di continuità con i documenti programmatici e valutativi relativi al secondo ciclo di istruzione emanati negli ultimi anni. A parte le 115 occorrenze in cui il termine compare nel testo, la centralità del costrutto è confermata dal forte richiamo alle competenze europee nella presentazione delle finalità generali, dalla formulazione degli obiettivi relativi ai campi di esperienza e alle discipline in termini di traguardi per lo sviluppo delle competenze, dai riferimenti alla valutazione e alla certificazione delle competenze.

L'irrompere del tema delle competenze nella scuola italiana ha tutte le caratteristiche di una rivoluzione copernicana: come avvenne nel '600 per la rappresentazione del cosmo cambia il punto di riferimento intorno a cui strutturare la proposta formativa; o meglio, cambia radicalmente l'idea di apprendimento alla base della elaborazione di un curricolo scolastico. Il costrutto di competenza, infatti, veicola un modo di pensare l'apprendimento profondamente diverso dalla tradizionale rappresentazione prevalente nella scuola. E' importante averne piena consapevolezza, in quanto la più diffusa e pervasiva strategia di depotenziamento della valenza eversiva della competenza nel mondo scolastico punta a ricondurla ad una prospettiva burocratico-amministrativa, relegandola ad una questione terminologica e di adeguamento alle mode culturali. Come ammoniva già Perrenoud *"se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle teste, l'approccio per competenze non ha nessun futuro"* (Perrenoud, 2003: 18).

Una nuova idea di apprendimento

Se dovessimo sintetizzare i principali tratti che qualificano la prospettiva di apprendimento veicolata dalle competenze potremmo indicarli con queste parole: sapere per, centralità dei processi, sensibilità al contesto. In primo luogo la competenza enfatizza la capacità di mettere in relazione i saperi posseduti da un individuo con i contesti di realtà entro cui agisce; il sapere, in tutte le sue accezioni, cessa di essere un fine a se stante, come spesso avviene nelle aule scolastiche, e recupera la sua ragion d'essere più autentica: uno strumento a nostra disposizione per comprendere e intervenire sulla realtà. L'espressione **"sapere per"** intende richiamare tale attributo, laddove la preposizione "per" non è da leggersi in termini riduttivamente funzionalistici e utilitaristici, bensì come opportunità di recupero del senso del sapere, in rapporto alla globalità dei bisogni esistenziali della persona.

La prospettiva relazionale di un sapere agganciato ai contesti di realtà richiama la **centralità dei processi** nello sviluppo della competenza, ovvero quell'insieme di operazioni che consentono all'individuo di mobilitare i propri saperi per affrontare un determinato compito di realtà. Tale mobilitazione implica non solo l'attivazione di strategie e operazioni cognitive, ma anche di processi metacognitivi, affettivi, sociali; si tratta di un allargamento dello sguardo sull'apprendimento enorme rispetto alla visione scolastica prevalentemente centrata sull'acquisizione di risorse cognitive, ossia di conoscenze e abilità afferenti i diversi campi disciplinari. Imparare non significa solo accumulare mattoncini di sapere, bensì saperli integrare tra loro e mobilitarli in rapporto a determinati contesti di realtà.

Il richiamo ai contesti ci rinvia ad una prospettiva di sapere situato, rapportato ad un insieme di risorse e di vincoli che definiscono una determinata situazione: di ordine temporale, economico, strumentale, relazionale, etc. E' ciò che viene indicata come **sensibilità al contesto**, ossia la capacità di adattare la propria azione alle condizioni contestuali in cui ci si trova: si tratta anche in questo caso di una dimensione essenziale della competenza, non a caso spesso richiamata per segnalare ciò che fa la differenza tra un soggetto novizio, fresco di studi, e un soggetto esperto nei diversi ambiti professionali. Anche su questo piano la scuola mostra la sua distanza, nel caratterizzarsi come ambiente protetto rispetto al mondo reale e orientato allo sviluppo di apprendimenti a valenza universale.

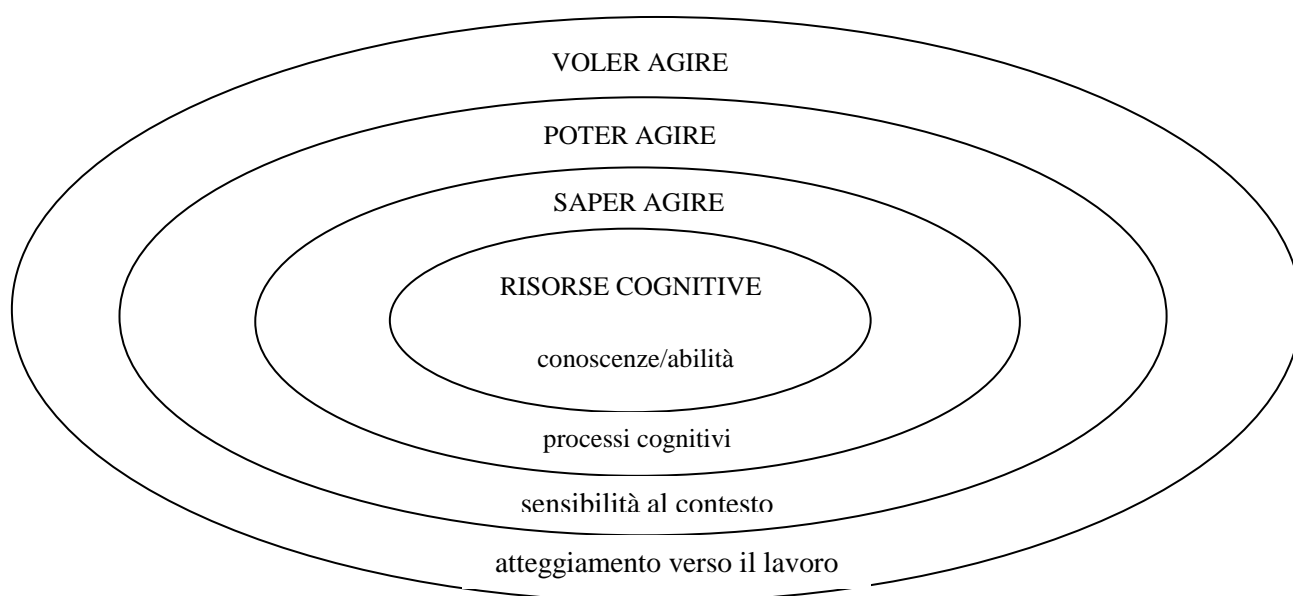
Per esemplificare quanto finora detto in rapporto ad uno specifico ambito di competenza, la risoluzione di problemi matematici, prendiamo spunto dal contributo di Schoenfeld (citato in Lichtner, 2004), il quale identifica quattro componenti in una competenza esperta: innanzitutto le risorse cognitive, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie alla risoluzione del problema; in secondo luogo le euristiche, ovvero la capacità di individuare il problema, di metterlo a fuoco, di rappresentarlo; in terzo luogo le capacità strategiche, ovvero le modalità con cui progettare la risposta, monitorarne la soluzione, valutarne la plausibilità; infine il sistema di valori del soggetto, con particolare riguardo alla sua idea di matematica e di se stesso in rapporto alla matematica.

La proposta di Schoenfeld ci aiuta a cogliere con evidenza la principale difficoltà che la cultura scolastica manifesta nell'approcciarsi al tema delle competenze: la scuola tende ad attribuire molto valore alla prima delle componenti richiamate dall'Autore, il possesso di conoscenze e abilità; molta meno attenzione viene posta, sia nel momento didattico sia nel momento valutativo, alle altre componenti, spesso considerate alla stregua di doti innate nello studente, ma non tematizzate dalla cultura e dalla prassi scolastica tradizionale. Il passaggio verso le competenze, quindi, richiede di allargare lo sguardo all'insieme delle componenti che concorrono a formare la competenza: non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa.

Competenza e azione

Rielaborando la proposta di Le Boterf (2009) possiamo rappresentare la competenza come un insieme di cerchi concentrici tra loro interdipendenti (vd. Tav. 1): un primo cerchio ci richiama le *risorse cognitive*, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare un dato compito (vedi la prima componente di Schoenfeld); un secondo cerchio riguarda il *saper agire*, ovvero la capacità di mobilitare le proprie risorse nell'affrontare il compito proposto, e mette in gioco l'attivazione dei processi logico cognitivi di base e complessi (vedi la seconda e terza componente di Schoenfeld); un terzo cerchio concerne il *poter agire*, ovvero la sensibilità alle risorse e ai vincoli che il contesto operativo pone; un quarto cerchio si riferisce al *voler agire*, ovvero all'atteggiamento con cui il soggetto si pone di fronte al lavoro proposto, in riferimento al compito da affrontare, al contesto d'azione, a se stesso, agli altri soggetti coinvolti (cfr. l'ultima componente richiamata da Schoenfeld).

Tav. 1 Le dimensioni della competenza



L'insieme della figura ci restituisce la competenza intesa come capacità di affrontare un compito di realtà mobilitando le proprie risorse in modo pertinente alle condizioni del contesto in cui si opera. Un significato molto vicino a quello contenuto nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo sul Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (23 aprile 2008): "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità

personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale”.

Alla luce di quanto detto se volessimo sintetizzare il valore aggiunto riconoscibile nella rappresentazione del sapere attraverso il costrutto della competenza in rapporto a concetti più tradizionalmente scolastici come quelli di conoscenza e abilità, potremmo identificare tre piani di analisi:

- il passaggio da una visione statica, prevalente nei concetti di conoscenza e abilità che ci richiamano il possesso di un certo bagaglio di saperi a disposizione del soggetto, ad una visione dinamica del sapere, veicolato dal concetto di competenza che ci richiama una mobilitazione di saperi in vista di un certo scopo, un saper agire insomma;
- il passaggio da un approccio analitico, orientato verso una scomposizione progressiva del sapere nei suoi componenti più elementari (basti pensare agli sterminati elenchi di conoscenze e abilità propri della pedagogia per obiettivi...), ad un approccio olistico al sapere, riconoscibile nella visione della competenza come integrazione delle risorse dell'individuo e rappresentato nella struttura a cerchi concentrici del modello proposto;
- il passaggio da un sapere decontestualizzato, veicolato dai concetti di conoscenza e abilità che ci restituiscono un sapere astratto, non rapportato a contesti specifici (ad esempio il saper fare una moltiplicazione o conoscere le tabelline) e potenzialmente inerte, ad un sapere situato, riferito ad un determinato contesto operativo in cui agire.

Un valore aggiunto che ci dà la misura della posta in gioco e che consente di affermare che il richiamo alla rivoluzione copernicana non è fuori luogo, in quanto si tratta di un vero e proprio mutamento di paradigma.

Competenza e discipline

Un nodo chiave, sia sul piano teorico sia negli sviluppi operativi, riguarda proprio il rapporto tra le competenze e i saperi disciplinari (cfr. Rey, 2003). Aldilà del controverso e interminabile dibattito sulla possibilità o meno di definire traguardi di competenza all'interno delle singole discipline, risulta indubitabile che la prospettiva di apprendimento veicolata dalla competenza tenda a superare i confini dei saperi disciplinari; lo stesso schema a cerchi concentrici evidenzia con chiarezza che, aldilà delle risorse cognitive che rinviano in modo diretto ai saperi disciplinari, le dimensioni processuali della competenza, sia di ordine logico-cognitivo, sia di ordine socio-relazionale, sia ordine emotivo tendono a travalicare le singole discipline e a riproporsi nei diversi campi di sapere.

Il punto fondamentale che l'irrompere delle competenze pone al mondo scolastico riguarda il ricondurre i saperi disciplinari al loro ruolo di strumenti per la formazione del soggetto, piuttosto che di fini in sé. Occorre ribaltare la clamorosa inversione mezzi-fini che ha da sempre caratterizzato la scuola, per la quale i saperi disciplinari sono diventati i fini della formazione scolastica, e riportare le discipline al ruolo per cui si sono originate e sviluppate nella storia dell'umanità: fornire strumenti culturali per comprendere e affrontare la realtà naturale e sociale. Solo in questo modo è possibile assumere le competenze chiave di cittadinanza non solo come orpello che abbellisce una proposta formativa schiacciata sui saperi disciplinari, bensì come analizzatori dell'intera proposta formativa, in rapporto ai quali precisare e strutturare il contributo che i vari saperi disciplinari possono fornire al loro sviluppo.

In tale quadro possiamo leggere la distinzione impiegata nel testo delle Indicazioni tra “traguardi per lo sviluppo delle competenze” e “obiettivi di apprendimento”. I primi richiamano in modo esplicito il riferimento alle competenze chiave di cittadinanza e sono da intendersi come il contributo essenziale che il singolo sapere disciplinare può fornire allo sviluppo delle competenze chiave; in questa prospettiva richiedono di essere letti alla luce delle competenze di cittadinanza e incrociati con esse, in modo da riconoscere il quadro di riferimento entro cui collocare la singola disciplina nello sviluppo globale della persona. I secondi declinano i traguardi in modo più analitico, con riferimento esplicito alle conoscenze e abilità ritenute necessarie per il sicuro raggiungimento dei traguardi stessi; rappresentano, quindi, una guida per la selezione dei contenuti disciplinari e la loro articolazione nelle diverse annualità.

In altre parole potremmo dire che i traguardi per lo sviluppo delle competenze rappresentano il punto di intersezione tra le competenze chiave e gli obiettivi di apprendimento disciplinari o, per riprendere il linguaggio generalmente impiegato per descrivere le mete formative in termini di competenze, tra i traguardi formativi espressi in termini di competenza (le competenze chiave, appunto) e i traguardi formativi espressi in termini di conoscenze e abilità (gli obiettivi disciplinari). La loro funzione è quindi orientante in rapporto allo sviluppo del curricolo, sia a livello di scuola che di classe, contribuendo a focalizzare l'attenzione sugli scopi formativi essenziali, in relazione ai quali vanno definiti e selezionati gli obiettivi disciplinari.

Sfide professionali per il lavoro docente

Il punto centrale su cui ripensare l'insegnamento scolastico è questo: come agganciare la scuola alla vita, come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il collegamento con l'esperienza reale del soggetto? Sulla scorta di Perrenoud (2003) possiamo riconoscere alcune sfide professionali che il passaggio verso le competenze propone alle rappresentazioni culturali e alle prassi operative degli insegnanti:

- *considerare i saperi come risorse da mobilitare.* La conoscenza non deve essere materia inerte, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì materia viva, da mettere in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone; i saperi scolastici non sono qualcosa di autoconsistente, richiedono di essere sempre pensati come delle potenziali risorse per affrontare contesti di realtà, non possono permettersi di perdere questo collegamento vitale.
- *lavorare per situazioni problema.* La stretta connessione tra realtà e scuola, simboleggiata dalla metafora del ponte, si riflette nell'appoggiare il lavoro didattico su attività in grado di integrare i diversi saperi e di renderlo significativo proponendo situazioni problematiche da affrontare, attivando processi euristici in contesti reali; l'espressione "situazioni-problema" ben sintetizza un approccio esplorativo, di ricerca aperta, verso la conoscenza coniugato con un riferimento a situazioni reali, a contesti operativi concreti e definiti, fatti inevitabilmente di risorse e di vincoli.
- *condividere progetti formativi con i propri allievi.* Il ruolo di protagonista del proprio apprendimento affidato agli studenti si riflette nella pratica della contrattualità formativa, funzionale ad una condivisione di senso del lavoro didattico, non solo con gli studenti, ma anche con gli altri soggetti coinvolti (genitori, interlocutori esterni, personale ATA, ..); il punto focale è la ricerca di significato per il lavoro scolastico da parte dei diversi attori coinvolti (anche per il docente), una attribuzione di senso che promuova una disponibilità ad apprendere e favorisca una finalizzazione riconoscibile per il proprio impegno e i propri risultati.
- *adottare una pianificazione flessibile.* L'aggancio con problemi di realtà richiede un approccio strategico alla progettazione, fondato sulla messa a fuoco di alcune linee d'azione da adattare e calibrare durante lo sviluppo del percorso formativo; ciò implica un approccio flessibile, aperto alla progettazione didattica, non riconducibile ad un algoritmo preordinato, bensì ad una ricerca da impostare e adattare in corso d'opera, avendo chiaro dove si vuole arrivare e i traguardi formativi che si intende promuovere.
- *praticare una valutazione per l'apprendimento.* La pratica consapevole in cui si esprime l'apprendimento amplifica il potenziale formativo del momento valutativo, vero e proprio specchio attraverso cui conoscere e riconoscersi, risorsa metacognitiva per il soggetto che apprende; la valutazione si connette strettamente alla formazione, non è pensata come un momento terminale e separato bensì come uno strumento attraverso cui promuovere e consolidare l'apprendimento.
- *andare verso una minore chiusura disciplinare.* La realtà è per sua natura restia ad essere rinchiusa nei recinti concettuali e metodologici delle singole discipline, necessita di una pluralità di sguardi attraverso cui osservare e comprendere la propria esperienza; l'insegnamento-ponte implica necessariamente un superamento dei confini disciplinari, una capacità di connettere non solo la scuola con la vita, ma anche i diversi saperi disciplinari, pensati come strumenti di analisi di una realtà unica e scomponibile.

- *convincere gli allievi a cambiare mestiere.* Una diversa modalità con cui avvicinarsi all'insegnamento non impatta solo con le resistenze e le routine del corpo docente, ma anche con gli stereotipi, le aspettative, i modelli culturali degli studenti, delle loro famiglie, della comunità sociale. Un approccio per competenze richiede allo studente di porsi in modo diverso rispetto all'esperienza di apprendimento, non come ricettore passivo e riproduttore di un sapere predigerito, bensì come co-produttore di una conoscenza da costruire e condividere.

Quest'ultima avvertenza di Perrenoud segnala con evidenza che la sfida non è solo tecnico-professionale bensì soprattutto culturale, investendo l'intera comunità sociale che ruota intorno all'universo scolastico e i significati che ciascuno degli attori attribuisce al fare scuola. La comunità scolastica, individuata come soggetto a cui affidare l'elaborazione del curriculum, pur nel rispetto dei reciproci ruoli e attribuzioni, è chiamata a confrontarsi nella sua totalità con la sfida delle competenze. Ciò significa un lavoro che non riguarda solo la comunità professionale dei docenti, ma si allarga alla relazione con gli allievi e i genitori e al confronto con gli attori sociali, portatori quanto i docenti di un insieme di stereotipi, pregiudizi, assiomi indiscutibili in merito al significato e ai modi della formazione scolastica. In gioco c'è un'idea di scuola che va de-costruita, smontata e problematizzata pezzo a pezzo e ricostruita pazientemente su premesse diverse; un'idea di scuola che permea di sé le pratiche didattiche, le procedure organizzative, i comportamenti valutativi, i setting organizzativi.

Competenze chiave per la cittadinanza

La centralità del costrutto della competenza nella ridefinizione del compito formativo della scuola è attestata dalla crescente attenzione, riconoscibile sia a livello nazionale, sia a livello internazionale, al tema delle competenze chiave per la cittadinanza attiva. In modo sempre più cogente si avverte l'esigenza di identificare e declinare in termini operativi i traguardi formativi che il sistema scolastico deve assicurare per consentire al soggetto in formazione un inserimento autonomo e responsabile nel contesto sociale, culturale, professionale in cui vive. Tali traguardi vengono espressi in termini di competenza, ovvero di capacità di usare il proprio sapere, più o meno formalizzato, per rispondere ai propri bisogni personali e alle esigenze poste dal contesto sociale. Si tratta di un orientamento presente da diversi anni a livello europeo e internazionale, che solo negli ultimi anni ha avuto echi significativi anche nel nostro paese, dapprima nell'ambito della formazione professionale e successivamente anche in riferimento al sistema dell'istruzione. Ci limitiamo in questo contesto a richiamare due proposte particolarmente significative in rapporto al nostro sistema scolastico: le competenze chiave per l'apprendimento permanente deliberate dal Consiglio e dal Parlamento europeo nel 2006 e le competenze chiave per la cittadinanza attiva proposte nello schema di regolamento sull'innalzamento dell'obbligo scolastico.

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente

Il 18 dicembre 2006 il Consiglio e il Parlamento europeo approvano una Raccomandazione volta a definire un quadro di riferimento europeo per l'individuazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gli intenti principali del quadro di riferimento sono:

- 1) identificare e definire le competenze chiave necessarie per una cittadinanza attiva in una società della conoscenza;
- 2) indirizzare gli Stati dell'Unione Europea verso lo sviluppo delle competenze chiave nei propri sistemi di istruzione e formazione e nei processi di apprendimento lungo il corso della vita;
- 3) fornire un quadro di riferimento a livello europeo per i responsabili politici, i formatori e la comunità sociale al fine di agevolare lo sviluppo di politiche per la formazione;
- 4) costituire un riferimento per le azioni comunitarie nell'ambito del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» e di successivi interventi nel campo dell'istruzione e della formazione.

Le competenze sono intese come *“una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”*. Più specificamente le competenze chiave *“sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione”*. Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

Comunicazione nella madrelingua. La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta

(comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

Comunicazione in lingue straniere. La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta — comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta — in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali — istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero — a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi.

Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte). La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

Competenza digitale. La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

Imparare a imparare. Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.

Competenze sociali e civiche. Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Senso di iniziativa e di imprenditorialità. Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere

obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.

Consapevolezza ed espressione culturali. Consapevolezza dell'importanza della espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Ciascuna delle otto competenze chiave viene descritta identificando le conoscenze, le abilità e le attitudini che presuppone la sua padronanza; tale articolazione risulta congruente con lo sviluppo delle dimensioni del costrutto della competenza proposto nel primo capitolo. Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a realizzare una vita positiva nella società della conoscenza.

Schema di regolamento sull'obbligo di istruzione

Lo schema di regolamento sull'obbligo di istruzione (DM 22 agosto 2007) propone un quadro di saperi e competenze da assumere come denominatore comune per i diversi indirizzi in cui si articola il biennio della scuola secondaria superiore nel nostro paese e, di riflesso, come quadro di riferimento per i gradi scolastici precedenti. Nella premessa all'Allegato tecnico si afferma al riguardo: *“i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale). Essi costituiscono il “tessuto” per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa”.*

Più specificamente, in rapporto alle competenze chiave si precisa che *“sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento/apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali”.* Da qui la proposta di un quadro di otto competenze chiave riconducibili a tre ambiti interconnessi: la costruzione del sé, lo sviluppo di corrette e significative relazioni con gli altri e una positiva interazione con la realtà naturale e sociale:

- Imparare ad imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- Progettare: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie d'azione e verificando i risultati raggiunti.
- Comunicare: comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.

- Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Si tratta di una proposta molto suggestiva e affascinante, sebbene non risultino molto chiari nel disegno complessivo i rapporti tra obiettivi formativi trasversali e disciplinari, tra competenze chiave e assi culturali, tra trama e ordito. Una proposta che riprende, anche se con diversi adattamenti, il documento sulle competenze chiave formulato a livello europeo e invita a riconoscerlo come baricentro su cui ripensare l'intera architettura della scuola di base (tre anni dell'infanzia, cinque anni della primaria, tre anni della secondaria inferiore, due anni del biennio secondario superiore) e i suoi compiti formativi. Una proposta che, pur nelle incertezze e nelle provvisorietà tipiche del nostro sistema scolastico (vedi alcune discordanze con i più recenti documenti programmatici relativi alla riforma del secondo ciclo di istruzione), evidenzia come il tema delle competenze chiave per la cittadinanza attiva sia all'ordine del giorno anche nel nostro paese e costituisca il perno su cui ripensare i processi di insegnamento e di valutazione.

Competenze chiave ed educazione al dialogo

All'interno delle competenze chiave che sono state richiamate alcune si collegano più strettamente alle attività dialogico-filosofiche e sono state proposte come "stelle polari" intorno a cui costruire i percorsi didattici. Rinviano alle altre parti del volume una loro trattazione più particolareggiata, si propone a conclusione di questo contributo una prima analisi utile a precisarne alcuni significati essenziali nella prospettiva di una didattica per competenze. In particolare faremo riferimento a tre competenze, selezionate all'interno delle competenze chiave di cittadinanza, oggetto di una parte del lavoro proposto alle scuole nell'ambito della ricerca: imparare ad imparare, collaborare e partecipare e comunicare, nella duplice prospettiva della comprensione e della produzione.

Imparare ad imparare

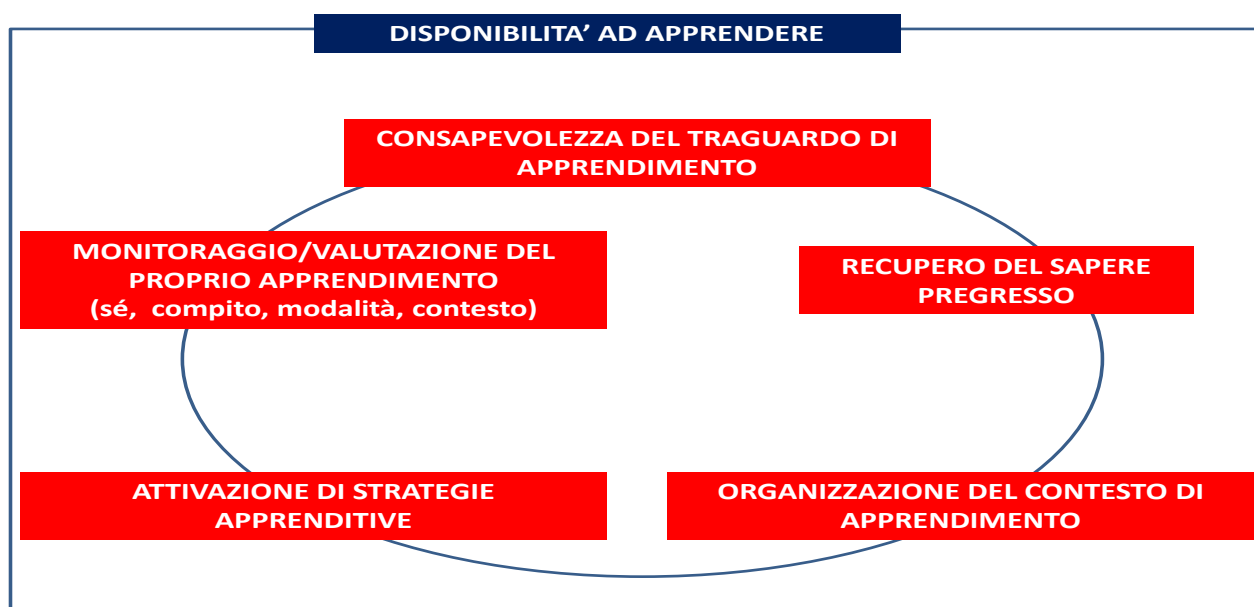
Tra le competenze chiave di cittadinanza *Imparare ad imparare* risulta la più ampia e difficile da circoscrivere; non a caso nel libretto di certificazione delle competenze impiegato nella scuola di base francese è l'unica competenza, tra le otto proposte dalla Raccomandazione del Parlamento europeo del dicembre 2006 a non essere presa in considerazione. Si tratta di un livello meta, un apprendimento di secondo livello, che riguarda tutti gli ambiti di sapere e le modalità con cui avviene l'apprendimento; per tentare di circoscriverlo non si può che tentare di riconoscere alcuni processi di ordine cognitivo e metacognitivo che sono in gioco (vd. Tav. 2).

Innanzitutto la *consapevolezza del traguardo di apprendimento*, ovvero la messa a fuoco di che cosa mi interessa imparare e perché; si tratta di un passaggio preliminare per sviluppare un processo di apprendimento intenzionale e orientato. In secondo luogo il *recupero del sapere pregresso*, a conferma che un processo di apprendimento non può svilupparsi in un vuoto, ma richiede di innestarsi nella rete di esperienze e di saperi di cui il bambino* è portatore; la significatività dell'apprendimento non può prescindere da questa integrazione tra sapere preesistente e nuove esperienze di apprendimento. In terzo luogo l'*organizzazione del contesto di apprendimento*, a segnalare l'importanza della gestione dei tempi, degli spazi, degli strumenti, delle condizioni di contesto nello sviluppare un apprendimento efficiente; in rapporto alle differenti età si tratta di riconoscere ed apprezzare le condizioni migliori per svolgere una determinata attività e contribuire a crearle. In quarto luogo l'*attivazione di strategie apprenditive*, in stretta relazione

con gli scopi e con i contenuti culturali su cui si sviluppa l'apprendimento, le quali richiamano gli specifici stili e modalità di apprendimento di ciascun bambino*; la conoscenza di sé, delle proprie preferenze e attitudini, si connette alla capacità di attivare le strategie più efficaci per affrontare un determinato compito di apprendimento. In quinto luogo il *monitoraggio del proprio apprendimento*, come continua regolazione del proprio agire in relazione ai suoi risultati, in stretta circolarità con i processi richiamati in precedenza.

La struttura circolare richiama la stretta ricorsività presente tra i diversi aspetti, secondo una scansione non lineare, bensì di reciproca interazione. Sullo sfondo dei processi finora richiamati, viene evidenziata l'incidenza della *disponibilità ad apprendere*, ovvero dell'atteggiamento con cui il bambino* affronta l'esperienza di apprendimento. Non c'è solo il "saper agire", ma anche il "volere agire" nell'esercizio di una competenza: un insieme di variabili affettive, volitive, relazionali che condizionano fortemente la propria prestazione.

Tav. 2 Imparare ad imparare



Collaborare e partecipare

La competenza collaborativa è indicata come una delle competenze chiave di cittadinanza: la dimensione sociale viene riconosciuta nella sua centralità, analogamente a quanto avviene nella proposta elaborata dall'OCSE, nella quale una delle tre categorie con cui vengono individuate le competenze chiave riguarda la capacità di interagire in gruppi socialmente eterogenei (vd. Tav. 3).

Tra i processi in gioco in una dinamica collaborativa si evidenzia in primo luogo la *condivisione degli scopi*, che evidenzia la capacità di sentirsi parte di un gruppo e di condividere traguardi e progetti con gli altri componenti. Vi è poi l'*organizzazione del lavoro cooperativo*, che richiama la capacità di interagire in funzione di uno scopo comune: articolazione dei ruoli, definizione dei compiti, modalità di comunicazione interna ed esterna al gruppo, processi decisionali, etc.

I processi di *co-elaborazione* pongono l'attenzione sulla dinamica relazionale attraverso cui si sviluppa il lavoro cooperativo e riguardano il rispetto dei ruoli e delle regole, la considerazione dei diversi punti di vista, la gestione della conflittualità, la sintesi dei diversi contributi, etc. I diversi elementi considerati richiedono di essere sottoposti a *monitoraggio e regolazione*, ovvero di essere tenuti sotto controllo e revisionati in funzione degli scopi del gruppo, attraverso un costante processo di adattamento in itinere dei comportamenti individuali e collettivi.

Evidentemente ciò che abbiamo evidenziato può essere osservato a livello di dinamica di gruppo complessiva, ma anche a livello individuale, per riconoscere in quale misura il singolo adotta

comportamenti cooperativi. Da quest'ultima prospettiva acquista rilievo l'*autostima*, ovvero la considerazione di se stesso nella relazione con gli altri, e l'*accettazione della diversità*, condizione strutturale della dinamica relazionale da riconoscere in rapporto alla diversità sessuale, di capacità, etnica, religiosa, etc.

Proprio la polarità individuale/gruppale consente di riconoscere le dimensioni proposte sia come riferite ad una valutazione del contributo che il singolo offre alla dinamica cooperativa, sia come riferite al gruppo nella sua totalità. In analogia con lo sguardo proposto sulle altre competenze chiave noi privilegeremo la prima prospettiva, ovvero l'osservazione del contributo individuale, sebbene inevitabilmente non possa che essere vista nel contesto del gruppo di lavoro e delle sue specifiche dinamiche.

Tav. 3 Collaborare e partecipare



Comunicare – comprensione

La competenza comunicativa richiama un ambito formativo molto ampio ed articolato; da qui l'opportunità di sviluppare separatamente il momento fruitivo (ascolto), da quello produttivo (parlato), adottata peraltro anche dallo schema di regolamento sull'obbligo (vd. Tav. 4). Si tratta di un ambito strategico, che attraversa tutte le discipline e caratterizza fortemente il curriculum scolastico (vedi anche la sua presenza nelle prove OCSE-PISA e nelle prove INVALSI).

Nello sforzo di individuare i processi cognitivi che caratterizzano tale competenza possiamo muovere dal *riconoscimento del bisogno* che sta a monte della fruizione del messaggio, che richiama i diversi scopi e ambiti di utilizzo che possono presiedere l'attività di ascolto (personale, sociale, scolastico, ...) e, conseguentemente, le diverse tipologie testuali. Un'altra dimensione chiave richiama i processi di *comprensione*, ovvero di analisi del messaggio, che possono a loro volta essere ulteriormente specificati ed analizzati (vedi, ad esempio, il quadro di riferimento INVALSI sulla lettura); sicuramente è utile distinguere una comprensione analitica, riconducibile alla individuazione di specifiche informazioni all'interno del messaggio, da una comprensione globale, che richiama il significato e lo scopo complessivo del messaggio.

La fase di *interpretazione* richiama la messa in relazione del messaggio con colui che l'ascolta, ovvero con le sue esperienze, preconcoscenze, matrici concettuali, etc.; come viene evidenziato nel progetto PISA, può riguardare una riflessione critica sul contenuto del messaggio oppure sulla sua struttura formale. Un'altra fase riguarda la *rielaborazione* di quanto ascoltato, ovvero l'utilizzo in funzione di un proprio scopo personale (di conoscenza dell'argomento, di comunicazione, di espressione, etc.); si tratta di un momento successivo all'atto dell'ascolto in senso specifico, ma

strettamente connesso in quanto tale atto generalmente non è fine a se stesso, ma funzionale a determinati scopi. L'*autoregolazione* richiama una funzione di controllo dei diversi processi e di revisione dei propri comportamenti in funzione degli scopi e del contesto comunicativo.

Sullo sfondo viene dato rilievo alla *motivazione* all'ascolto, in quanto componente fondamentale nel modo di porsi del soggetto verso l'attività e nella conseguente attivazione delle proprie risorse; componente particolarmente significativa in un contesto, quello scolastico, che spesso, in modo più o meno consapevole, svolge una funzione depressiva, più che promozionale, nei confronti della fruizione comunicativa.

Tav. 4 Comunicare-comprensione



Comunicare – produzione

Accanto al momento della fruizione comunicativa, sviluppato nel contributo precedente, si tratta di affrontare il momento della produzione comunicativa, ovvero la elaborazione di un messaggio – scritto o orale – nell'ambito di una determinata situazione comunicativa (vd. Tav. 5). E' evidente che i due piani – quello della fruizione e della produzione – sono fortemente intrecciati, in particolare per quanto riguarda il codice orale; per comodità di analisi vengono separati, in quanto evidenziano due ambiti di competenza strategici per la formazione scolastica.

Trattandosi della produzione di un messaggio, un primo momento riguarda l'*identificazione dello scopo e del destinatario*, ovvero la consapevolezza del bisogno comunicativo a cui occorre rispondere. Prima di scrivere o produrre un messaggio orale devo avere chiaro perché lo faccio e a chi mi rivolgo: si tratta di due presupposti di buon senso, sebbene clamorosamente trascurati dal lavoro scolastico, nel quale spesso si scrive per prendere il voto o per assecondare la richiesta dell'insegnante più che per esercitare un'azione comunicativa.

Segue la fase di *ideazione-pianificazione*, nella quale prende corpo la risposta al bisogno comunicativo evidenziato; si tratta di una fase cruciale, in quanto prende corpo la personalità del soggetto, si evidenzia il suo stile comunicativo. Mentre nella comunicazione orale tale fase risulta perlopiù implicita, ovvero giocata in itinere nel corso dell'interazione, attraverso una "conversazione riflessiva" con se stessi, nella comunicazione scritta può concretizzarsi in una traccia e/o in un abbozzo del testo.

La fase di *elaborazione* richiama in modo più specifico l'attivazione delle componenti lessicali, morfologiche, sintattiche, testuali presenti nella produzione di un messaggio attraverso il codice verbale: si tratta di passare dal progetto alla sua realizzazione, dall'idea alla produzione di un messaggio ben costruito. Strettamente connessa è la fase di *revisione*, ovvero la verifica del messaggio prodotto e la sua eventuale modificazione in funzione dello scopo e del contesto; si

tratta di un processo riconoscibile non solo a conclusione del processo di elaborazione, ma anche in itinere, attraverso una continua rimodulazione delle scelte lessicali, morfo-sintattiche, ortografiche o fonetiche.

E' importante evidenziare come la relazione tra i processi indicati sia di tipo circolare, più che lineare il processo di elaborazione tende a modificare il progetto iniziale oppure la revisione comporta una ristrutturazione del piano e una nuova elaborazione, e via dicendo.

Sullo sfondo viene dato rilievo *all'atteggiamento comunicativo*, ovvero al modo con cui il soggetto si pone in rapporto all'azione comunicativa e alla *sensibilità al contesto*, ovvero alla capacità di tener conto dei fattori contestuali, sia in termini di vincoli da rispettare (tempo a disposizione, strumenti, setting, etc.), sia in termini di dinamica relazionale entro cui il messaggio si situa.

Tav. 5 Comunicare-produzione



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- M. Castoldi, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.
- M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2011.
- M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, in corso di pubblicazione.
- G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2009
- M. Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Milano, Angeli, 2004.
- D. Maccario, *A scuola di competenze*, Torino, SEI, 2012.
- M. Pellerrey, *Competenze, e il loro ruolo nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010.
- B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, F. Angeli, 2003.

Mario Castoldi – novembre 2012